

超越考试评价：小学道德与法治课程评价的困境与转向

林玲 章乐

【摘要】传统德育课程考试评价面临着困境,虽然人们已从考试功能、方式等方面进行了一些尝试,但是还需进一步探索。为了让学生有效地进行道德学习,评价亟须从质量指标转向促进学习的后果指标,对学生的各种进步给予肯定,为学生的未来发展指明方向,考虑个体差异以求实现促学效果最优化。同时,评价也应从学习效果转向教学过程,从儿童的道德需要或困惑是否得以诊断、儿童的生活经验能否有效地进入课堂、儿童的主体性在教学中是否得到尊重、教学过程中是否包含多样有效的学习活动四方面评价教师的教学过程,最终实现小学道德与法治课程评价的综合取向改革。

【关键词】小学;道德与法治;考试评价;评价转型

德育课程评价一直以来都是一个难题。面对这一难题,似乎最有效率的处理方式就是考试,即通过一份带有标准答案的试卷及其相应的分数来评价学生的学习效果和教师的教学效果。虽然小学道德与法治课程没有强制考试的压力,但正因为此,一些地区并不重视这门课程。为了应对这种不重视的情况,一些地区已经或准备拿起考试这一“法宝”了。然而,考试这种看似高效的评价方式是否符合道德教育的基本原理?是否真的有效呢?对于这些问题亟须进行理性的思考。

一、传统德育课程考试评价的困境

传统教育评价的基本取向是以考试为重、以分为本,客观、量化的分数成为评价的重要标准,甚至唯一标准。德育课程也深受这种考试文化的影响。有别于以系统知识学习为目的的课程,德育课程更多地指向学生个体精神人格的培育,关心学生复杂的道德情感体验,以及引导学生道德生活的建构。但在以分数为标准的评价模式下,德育课程实践也逐渐趋向科学理性主义。

对于小学道德与法治课程而言,有些教师直接将《道德与法治》教材中“知识窗”的内容变成了“简答题”,将教材中的知识性内容变为考试的知识点,甚至将教材中那些唤醒学生生活经验的“生活事件”也抽象概括为考试的知识点。教师在课堂教学中常常向学生强制灌输“关于道德的知识”,并以学生是否掌握了这些知识作为评价依据,将学生的学习活动变成了考试准备活动。有些教研人员也将评价的

重点放在增强试卷的信度和效度上,致力于使德育课程评价走向科学化、客观化和规范化,比如重点思考怎么让试题类型更科学、怎么让试卷设置更合理、怎么让试题更有区分度等。在这样的背景下,德育课程评价的改革似乎走进了“死胡同”。

(一)道德难以通过传统考试进行评价

当前的德育课程热衷或者说被迫热衷于传统考试评价,那么道德究竟能不能考呢?答案是否定的。

其一,从道德结构来看,道德不能考试。道德结构是一种复杂的心理结构,道德不仅有理性认知的部分,也有情感、态度、价值观,更包含了行动。道德情感和道德行为显然难以通过标准化的纸笔考试来评价。即使是道德认知,也难以通过考试来评价,科尔伯格及其后人已经致力于人类道德判断能力的研究几十年,依然需要通过复杂的道德测评才能对学生的道德判断能力作出一个大致的评估。即便如此,依然还有很多学者对科尔伯格等人的测评方式持反对意见。相比专业的道德测评,普通教师和教研人员所出的试卷无论在信度还是效度上更是难以令人信服的。

其二,道德发展的持续性也决定了道德不能考试。学生的道德发展并不是在短时间内可以完成的,比如小学道德与法治课程倡导学生自主地进行道德建构,需要学生不断地关注现实生活,反思现实生活,并努力改变现实生活,在这个持续建构的过程中,学生的德性才能积淀而成。道德发展的持续性

一次或者几次考试就对学生的道德发展作出简单粗暴的判断,将影响学生道德的长远发展,也违背了道德评价的伦理性。

(二) 传统考试难以促进道德学习

对于考试是否能够促进学习,教育研究者对此进行了讨论,并引发了一系列教育改革。比如在二十世纪八九十年代掀起了由美国教育家杜威的经验教育理念引发的关于真实性评价的结果取向的教育改革和学校重建运动^[1],人们反思考试制度问题,并对考试追求标准答案的价值取向进行了批判^[2]。这一观念后来也受到了我国教育研究者的高度关注。回到德育课程考试评价,不难发现考试对于道德学习是有一定作用的,但也存在着较大的局限性。

其一,考试的封闭性决定了它只能促进“关于道德的知识”的记忆式学习,而不能促进其他方面的学习。即使对于“关于道德的知识”的学习而言,其作用也是有限的。现在德育课程的评价方式主要还是传统的纸笔测试,这是一种结构化的考试评价类型,学生只需要在考试前机械地背诵相应的知识点,并在考试时选择已确定的选项或填写已确定的答案即可。总体而言,它并不需要学生在考试过程中探索内心的道德世界和改进外部的道德行为,相应地,它也不需要学生去建构道德的生活,进而涵养德性。这使得考试无法全面和准确地评估学生的道德学习情况,更无法促进学生全面的道德学习。

其二,考试尤其是标准化考试的高利害性(选拔与甄别取向)决定了它只能促进一部分学生的进一步道德学习。有学者将标准化的考试称为“高利害性的考试”,一方面是因为这种考试与学生未来能否获得进一步的、优质的教育相关联;另一方面是因为在这个过程中只有一部分学生,甚至只有小部分学生能够从中获得激励,激发他们进一步学习的动机。正是因为这种考试评价的弊端,这种评价在西方也被称为“尾巴摇动了狗的本末倒置”(The Tail Wagging the Dog)。对于德育课程而言,考试评价在给获得较好成绩的学生带来道德学习动力的同时,也有可能给成绩差的学生带来失败的体验感。这种挫败感会导致他们放弃道德学习,使他们失去发展道德主体意识的心理前提条件^[3],此外,考试给他们带来的消极学习感受还可能累积成长远影响,持续终生,影响学生自我评价^[4]。

其三,考试的霸权地位限制了其他评价方式和评价主体的参与,进而无法多维促进学生的道德学习。德育的根本目的是让学生过上道德的生活,促

进学生内在德性的成长。这些都是无法通过标准化考试来评价的,这就需要引入质性的评价方法,对学生的道德发展进行主观性描述,比如操行评语评价法、非结构性观察法、访谈法、文本分析法、档案袋评价法等。道德评价也有赖于多元主体的评价,因为不同的主体在评价的诉求和视角上存在差异,可以相互补充和融合,在这个过程中,学生对自己的道德学习会有一个更全面的评估,进而更好地促进道德学习。然而,考试的评价主体是单一的,并且它还会因为科学化和客观化的追求排斥其他评价主体的参与。

二、应对考试评价困境的新探索

面对传统德育课程考试评价的困境,一些教研员和教师进行了探索,在一定程度上促进了德育课程评价的改革。目前这些探索主要涉及两个方面:一是关于考试功能和方式的新探索;二是探索弥补考试弊端的其他评价方式。

(一) 关于考试功能和方式的新探索

有教研员和教师依据《义务教育品德与社会课程标准(2011年版)》,对传统德育课程考试评价的内容和方式建构进行了一些新的探索。

其一,考试内容贴近学生生活,尽可能依据学生的生活实际情况和道德需要命题。这些探索将德育课程评价目的的重心转移到学生,关注学生的生活体验,让学生产生身临其境之感。在题目中创设学生日常生活情境,让学生进行道德抉择,通过评价学生的认知能力所达到的水平,考查学生是否能运用所学的知识逐步熟悉和理解生活。例如:“交通事故被称作‘世界第一公害’,每年都有不计其数的生命就此凋零,其中不乏有我们少年儿童的身影。为了避免悲剧重演,请用你所知道的交通规则给大家提个醒吧(至少写三条)。”^[5]该题从交通问题出发,引导学生感受生活中的交通规则,自发地关注交通规则,注意交通问题,自主探寻产生交通问题的原因和避免交通悲剧重演的方法,让学生明白在生活中注意出行安全、遵守交通规则的重要性,做到文明出行。

其二,考试内容更具有综合性。这类探索不仅重视知识层面,而且尝试去考查传统考试难以触及的内容,即情感、态度、价值观、技能、行动等,转变了传统考试评价考学科知识的观念,注重考查学生的道德综合能力。比如有教研员提出,考试内容应由“从知识立意到能力立意”^[6],减少死记硬背的内容。例如:“下图‘练双杠’危险动作现象发生的主要原因是

()? A. 个人安全意识差; B. 学校安全教育缺失; C. 社区活动空间少; D. 公交车设施性能好。答案为 A, 选 B 或 C 不能得满分。”^[7]这一题是“我的健康成长”中的内容, 这一课的课程目标是让学生能够体会到生命来之不易, 学会爱护自己。这一题并没有考学科知识, 而是试图考查学生的情感、态度和价值观, 以此判断学生是否树立了保护生命的意识, 让学生通过选择, 意识到生命第一, 懂得自我保护。

其三, 考试内容更具备开放性。考试的题型从封闭式向开放式转变, 增加了简答题, 丰富了题型。开放性试题能够让阅卷者观察出学生的思考过程, 而不是仅得出该生道德认知发展的程度。例如: “在放学回家路上, 你和同学们遇上山洪暴发, 淹没了回家的小桥, 有的同学想强行淌水过桥回家。这时, 你应该如何劝说这些同学耐心等待? 请写出你的劝说步骤。”^[8]这道简答题对应的是“我的健康成长”一课, 课程目标是让学生了解生活中的安全常识, 形成安全意识, 培养自护和自救能力。该题设置了一个山洪暴发的开放情境, 比起选择题和判断题已确定好的答案, 开放题更加能够考查出学生面对突发事件所呈现出的思考过程和应急能力。

(二) 以其他评价方式弥补考试弊端

除了传统的考试评价, 为转变应试观念, 一些教研员和教师还尝试开展了其他丰富多彩的德育课程评价活动, 将其他评价方式和考试评价相结合, 让多种评价方式融入德育课程评价。

其一, 探索表现性评价。王亚珍提出可以通过表现性测验, 在某个真实或者模拟真实的问题情境中进行思考和尝试表现性任务, 将学生在解决问题时的表现和标准进行比较。表现性评价工具可以要求学生以口头表述的形式来完成任务, 如辩论、演讲、小组交流等, 这些都可以反映学生的表达能力和对知识的掌握程度。可以通过学生创作的作品(文章、画图、制品等)考查学生对不同技能的综合运用能力。还可以通过角色表演的模拟表现任务和调查报告的书面任务呈现学生的多维道德发展。^[9]其二, 评价主体多元化。孙梅提出可以通过观察、活动记录、竞赛、设计成长档案等途径, 让学生通过建立自己的成长记录资料袋进行自评, 成立四人小组进行同伴评价, 定期开家长会进行家长评价, 将多种主体相结合。^[10]其三, 探索学生的自我评价。张玉兰从一节日本道德课中看到了学生自我评价的价值所在, 让学生借助日常生活经验进行自我评价, 从学生的生活经验中提炼出自我认识的过程, 通过“发问—设

定自我评价立场/观点—反应—分析—总结—再评价”的方式引导学生理性、全面地看待道德问题。^[11]这些方式都或多或少弥补了考试评价的不足, 引发了教育界对多元评价的思考和探索。

(三) 新探索的贡献与局限

不可否认, 这些新探索促进了德育课程考试评价体系的不断完善, 推动了相对完善的德育课程评价系统的建立。具体而言, 有两点贡献。其一, 突破了传统纸笔考试的一些弊端。从沿用传统德育课程考试方法到转变传统的知识立意, 从考查知识能力运用到关注学生的综合能力, 从依靠命题者个人经验到改进命题技术、科学命题, 这些尝试提升了试卷信度和效度, 让命题在评价理论和课程标准的指导下变得更加稳定。其二, 促进了评价主体、形式和方法的多元化, 以此来弥补考试评价的不足之处。将道德认知和道德行为相结合, 外显表现和内隐品质相参考, 思考探讨和探索动手相统一, 促进学生的道德和综合素养发展。

然而, 这些探索依然存在着局限性。具体而言, 有以下两点局限。其一, 从当前德育课程评价的运行机制来看, 其价值取向具有明显的实用性特征, 效率主义的思维方式依然凸显。对于德育而言, 课堂教学的效果是很有限的。教育者对德育课程特征的认知取向潜在地影响着评价的性质及效果, 过分在意评价, 是一种对教学效果的过分渴求, 忽视了学生道德发展和影响的长期性, 这种效率主义的思维方式也是侧重评价质量指标的表现。其二, 学习效果评价与教学过程评价割裂。德育课程的评价客体为学生, 评价的对象是学生的成绩和表现, 忽视了教师教学的实效性, 割裂了评价促进学生发展和改进教师教学之间的关系。教师的教学也是促进学生学习发展的重要途径, 所以德育课程评价需要发展为教与学的双边评价。

三、促进学习: 评价从质量指标到后果指标

传统德育课程考试评价以分数来评价学生的道德学习, 侧重诊断性和终结性评价, 用质量指标(常模)来衡量所有学生的道德学习情况, 这种评价方式难以促进所有学生的道德学习。为此, 应将评价的视角转向学生道德的潜在建构, 关注道德评价的发展性功能和导向功能, 重视评价的后果, 即将德育评价从学习效果的评价转为“促进学习的评价”(Assessment for learning)。教师运用已收集的学生道德学习证据, 给学生提供道德学习情况的反馈, 之后更要为学生后续的道德学习提供方向指引^[12], 促进学

生有效地开展进一步道德学习。^[13]

(一) 评价要对学生的各种进步给予肯定

教师评价的出发点是促进学生的学习,重点关注的是评价对于学生道德学习动机的激活、对于学生未来道德学习的指引,而不是判断学生的道德学习结果是否达到了相应的标准。后者带有较强的甄别和选拔取向,当学生道德学习的结果未达到相应的标准,即未完成道德学习的相应质量指标,教师就不会给予学生积极的反馈,相应地,学生也就不会得到正面的评价,因而也较难激发今后道德学习的积极性和主动性。

德育评价的根本目的在于育德,为学生的终身道德学习和道德发展服务。因此,要以促进学生的道德学习为评价的出发点,即使学生的道德学习没有达到相应的标准,只要他们比原来做得更好,就应该给他们激励式的评价,调动他们道德学习的积极性。教师的评价应该是衷心的和真诚的,而且应公平地对待班级里的每一个学生,不带有偏向性。教师的评价也应把握好时机,针对学生的实际进步给予有针对性的评价。例如,在“正确认识广告”一课中,教师设计了“广告知多少”活动。^①教师先给学生呈现了商业广告的价格图片,通过直观的庞大数字,让学生感受到商业广告的高昂价格。在课堂上学生交流和表达感受的同时,有学生产生了这样的疑问:“花这么多的钱去做广告值得吗?”面对学生的生成性疑问,教师并没有认为他在扰乱课堂节奏,而是对他的提问给予了肯定,表扬该生“你提的这个问题太好了”,表达了同感“老师也有这样的困惑”,并生成了接下来的教学活动“那同学们来讨论一下吧”,以此鼓励学生探究。这样的积极评价激发了学生进一步探究这个问题的积极性,促进了学生的学习。

(二) 评价要为学生未来发展指明方向

评价不仅要给学生的各种进步给予肯定,也要为学生未来发展指明方向。一方面,道德学习和学生道德发展的长期目标相联结,为了避免发生某一阶段的道德割裂,教师不应以阶段性的道德学习结果作为教学终点,而是要为学生制定更长远的学习目标,让道德评价不仅立足学生当下的生活,更能激发学生对未来美好生活的向往。另一方面,教师在教学过程中对学生作出的中肯的过程性评价具有不可替代的作用。教师在评价过程中要及时发现学生的道德需求和道德困惑,在评价中为他们今后的学习指明努力的方向,提供解决问题策略的指导。例如,在“网络新世界”一课中,教师引导学生立足真

实生活,聚焦学生感兴趣的网络游戏。^②网络游戏是很多学生难以抵制的巨大诱惑,如何对待网络游戏成了学生的必修课。在道德的认知性学习中,学生围绕网络游戏展开辩论,通过思辨客观理性地看待网络游戏,懂得网络游戏有利有弊,它的性质取决于人如何使用。在组织辩论“网络游戏到底是利大于弊,还是弊大于利”这一环节的教学时,在学生讨论结束后,教师评价道:“适度的网络游戏有助于放松身心,过度沉迷则会影响身心健康”,“我们要学会正确看待和利用网络游戏”,为学生指明了对待网络游戏的正确方式。除了态度,在学生总结出很多应对网络游戏沉迷的可行性方法之后,教师根据学生的观点进行了总结和积极的评价,这些评价也为学生避免沉溺于网络游戏的行动和习惯的养成指明了方向。

(三) 考虑个体差异,实现促学效果最优化

评价不应只看到标准和分数,更应看到人,一个个有血有肉、具有不同个性的人。个体的道德学习具有差异性,因为他们的道德发展水平不同,道德困惑和道德需要不同,生活环境也存在差异。如果评价不能充分考虑个体差异,就难以真正促进每个学生的学习。

其一,根据个体差异选择恰当的评价标准。这意味着教师在评价中不追求统一的标准或答案,应期待学生达到他们所能达到的最佳水平,促进学生不断探索并建构自我。在忠于教材内容的同时,重视教学的生成性,考虑每个学生的特点以及生活背景的差异,选择合适的评价标准来促进学生的学习。

其二,根据学习的进程,选择恰当的评价主体。为了更好地从质量指标转向后果指标,除了常见的较为传统的教师评价之外,还可以有同伴评价、个人评价,以及基于同桌、小组或班级的评价等,努力实现评价主体和评价对象、方法、内容间的一致性。比如,自我评价有助于落实学生同时作为道德评价主客体的身份,因为学生本人最能发觉自身道德学习过程中的进步和困惑所在,而当他们发现了症结之所在,就更容易找到解决路径。自我评价也能增强个体的主体性,使学生越来越多地承担评价过程中的责任^[14]。最常见的自我评价形式有三种。一是自我独白式评价,即写下自己的心灵日记,如生活中的喜怒哀乐和酸甜苦辣,这是学生自己的悄悄话空间。二是自我反省式评价,即对照自身行为,反思以前做得怎么样、现在有什么启发、将来准备怎么调整。三是自我激励式评价,即针对自身的进步,进行自我肯

定,进而激励自己继续努力。

其三,根据学习目标,选择不同的评价方式。比如,“小测验”可以促进学生对生活知识的掌握。从学生发展情况看,“小测验”较适用于中高年级学生。“小作文”可以促进学生进行道德反思,打破常规经验的束缚。“小作文”展示了学生的内心世界,教师可以借此更好地了解学生的道德困惑和需求,进而作出有针对性的评价。教师还需要根据学生的个体差异、学习过程的不同阶段和时机进行非正式、隐性的评价,如口头肯定性评价。当学生做出正确的道德行为时,告诉他“这样做很好”,给予正强化。这种评价方式没有占用专门的道德学习时间,是嵌入道德教学过程或者师生、生生互动过程的持续性评价。

四、只问耕耘:评价从学习效果到教学过程

学生的道德发展是缓慢的,虽然教师在学生道德发展的过程中可以发挥积极作用,但是这种作用并不是在短的时间内就可以看到的。因此,德育课程的评价也有其限度,不能过分渴求短期的效果。相反,“只问耕耘,不问收获”^[15]的立场就很有启发性。教师按照符合学生道德发展规律的理念进行教学,更可能促进学生的道德学习,也更可能改变学生的道德生活。基于这样的立场,小学道德与法治课程还应从学生学习结果的评价转向教师教学过程的评价。

(一) 儿童的道德需要或困惑是否得以诊断

对于每一个道德教育主题而言,儿童的道德需求和困惑是不同的,如果教师不能在备课过程中结合相应的主题对学生真实的道德需求和困惑进行诊断,很容易让一节课变为脱离学生实际的空洞说教,无法对学生的生活产生实质影响,也无法促进学生的道德发展。因此,教学过程评价的第一个方面就是关注教学是否围绕学生的真实道德需求或困惑展开。例如,“爸爸妈妈在我心中”一课中关于理解父母爱的教学^③,教师根据学生课前的留言条,在课例中点明了“大家都对父母有不理解甚至委屈的地方”,诊断出了学生在家庭生活中对父母关爱行为的真实困惑和爱的需求。教师认识到所有的孩子出于天然的情感都爱自己的父母,但学生有关于家庭和父母的情感是碎片化的,并没有上升到理性思考的层面,所以有时会对父母的做法不能理解、感到委屈。在诊断出学生的道德困惑的同时,教师利用换位思考的方法,让学生反思“自己是否是个完美的小孩”,引导学生处理自己的道德困惑,解决学生的“父

母不完美”“父母不理解自己”“对父母的行为感到委屈”等困惑。

(二) 儿童的生活经验能否有效进入课堂

道德学习的过程就是关注生活、反思生活和改变生活的过程,所以需要学生真实的生活经验进入课堂,让品德培养回归生活。为此,教学过程评价的第二个方面就是看学生的生活经验能否有效进入课堂。教师可以通过课前的调查和探究活动让学生的经验进入课堂,例如“我们所了解的环境污染”这一课^④,教师课前让学生通过实地考察、网络搜集、询问专家等方式,了解身边的环境污染现象、原因与危害。也可以创设具有现实意义、贴近儿童生活经验的真实问题情境,用典型的生活事件使儿童回想起他遇到类似问题情境的实际案例,唤醒学生类似的生活经验。又如“这些事我来做”一课^⑤,教师先出示了教材中爷爷、奶奶、爸爸、妈妈阻止孩子做家务的几种言论,通过这个典型的生活事件,询问学生有没有类似的烦恼,并让学生说给大家听听,引导学生思考自己是不是也经历过同样的事情,联系生活实际,唤醒学生相关的经验,让经验更好地进入了课堂,引发学生回忆并互相交流。

(三) 儿童的主体性在教学中是否得到尊重

在课堂教学中教师要重视学生的主体性,使他们实实在在地参与课堂,防止强制灌输和思考无效问题的“假参与”。如何判断教师是否重视学生的主体性呢?其关键在于教学中有无发挥学生主体性的活动,比如,某个结论是教师直接给予的,还是学生通过探究获得的?教师要把握教和学的平衡,考虑学生的参与度,让课堂有一定的开放性,不限制学生独特的思考和观点。教师可以设置探究性的、悬置的问题,让学生思考具有现实生活意义的问题,调动认知和情感意志,呈现出学生生活经验、思维方式和判断能力的不同,引发学生的认知冲突。学生融合角色,结合自己的经历表达观点,正是主体性的彰显。

(四) 教学过程中是否包含多样有效的学习活动

教学过程中多样的活动会让课堂气氛更加活跃,增进学生的体验感,也体现了教师的教学智慧。教学过程中包含的活动类型可以多样,如认知类活动(讲解、提问、举例、阅读、讨论、思辨、辩论)、情感类活动(体验、角色扮演、换位思考)、行为指导类活动(行为示范、探究实践活动)。教师可以在特定的情境下,积极组织学生开展自主学习活动,让学生围绕道德问题和布置的任务充分交流,并大胆进行探索与尝试,将教师的指导与学生的主体性有效结合。

教学过程中包含的活动不仅要多样,更要有效。这里的有效包含两个层面,即符合教学目标的有效和符合儿童特征的有效。教师应让所有的教学活动都围绕每一课具体的教学目标,成为引导学生进行道德学习的“支架”,不应让活动仅仅是教学的“点缀”和“装饰”。符合儿童特征的有效意味着教师应让儿童感受到教学活动的趣味、吸引力、独特魅力,让学生可以运用多种感官渠道,激发学生的学习兴趣,让教学活动充满活力。例如在《家庭的记忆》一课中^⑥,教师用视频唤醒了学生回家的情感体验,用课前调查、小组合作交流、文本学习,以及与语文交融的灯谜、成语、古诗等认知活动,丰富了学生对“家文化”的认知,促进了活动的有效性和学生丰富生动的体验感。

小学道德与法治课程的有效实施离不开有效的评价。当前,小学道德与法治评价改革需要坚持综合取向。其一,进一步改革考试评价,将其作为学习过程的一部分。看到考试和分数的可取之处,趋利避害。更重要的是,使考试和分数具有教育意义,成为学生前进的动力,让考试成为促进学生学习的有效途径之一。其二,以促进学生的学习为指向,进一步探索其他评价方式。考试评价有其无法克服的局限性,因此在小学道德与法治课程评价的改革中必须重视对其他评价方式的探索。为了克服以往侧重质量指标的评价路向,新的评价方式应以促进学习为指向,淡化评价的甄别和选拔功能,注重促进学生发展的功能。其三,关注对教学过程的评价,将其作为评价改革的重要方向。现代课程之所以重视评价,背后是效率主义的推动,追求课程、追求效率无可厚非,但是小学道德与法治课程有其特殊性,学生道德品质和法治意识的发展具有缓慢性。因此,我们在评价中也应该有一种“只问耕耘,不问收获”的立场,相信只要教师的教学得以改进,那么学生的学习也会得以提升。

注释:

①本文选取的课例均出自《走向有魅力的德育课堂:小学〈道德与法治〉课例研究(上)》一书,下同。该课例来自辽宁省阜新市阜蒙县第一小学曹云飞老师所执教的《道德与法治》四年级上册第三单元“信息万花筒”第三课“正确认识广告”第一课时教学。

②该课例来自广东省东莞市长安镇第一小学叶淑妍老师所执教的《道德与法治》四年级上册第三单元“信息万花筒”第八课“网络新世界”第二课时教学。

③该课例来自四川省成都市新都区西街小学杨宁老师所执教的《道德与法治》三年级上册第四单元“家是最温暖的地方”的第十一课“爸爸妈妈在我心中”第一、二课时教学。

④该课例来自浙江省慈溪实验小学教育集团龚余佳老师所执教的《道德与法治》四年级上册第四单元“让生活多一些绿色”的第一课“我们所了解的环境污染”第二课时教学。

⑤该课例来自江苏省徐州市大马路小学王银娣老师所执教的《道德与法治》四年级上册第二单元“为父母分担”的第五课“这些事我来做”第二课时教学。

⑥该课例来自浙江省杭州市文海学校许春燕老师所执教的《道德与法治》三年级上册第十二课“家庭的记忆”第二课时教学。

参考文献:

- [1]杨向东.“真实性评价”之辨[J].全球教育展望,2015(5):36-49.
- [2]Frederiksen N. The real test bias: Influences if testing on teaching and learning [J]. American Psychologist, 1984(3):193-202.
- [3]崔允灏,徐玫瑰.论课堂评价的后果效度[J].课程·教材·教法,2014(7):97-102.
- [4]卢乃桂,许庆豫.我国90年代教育机会不平等现象分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2011(4):7-16.
- [5]连碧红.“品德与社会”纸笔测试评价探析[J].福建教育学院学报,2016(2):83-85.
- [6][7][8]高本光.《品德与社会》课程评价亟须解决的突出问题[J].中国德育,2015(11):39-43.
- [9]王亚珍.《品德与社会》教学中的表现性评价[J].中国德育,2015(8):72-75.
- [10]孙梅.《品德与社会》教学评价的改革[J].教学与管理:小学版,2007(7):41-42.
- [11]张玉兰.一堂日本道德课:学生自我评价教学个案的启示[J].思想理论教育,2008(4):59-60.
- [12]雷浩,崔允灏.核心素养评价的质量标准:背景、内容与运用[J].中国教育科学,2020(3):87-92.
- [13]崔允灏.促进学习:学业评价的新范式[J].教育科学研究,2010(3):11-15,20.
- [14]崔允灏,夏雪梅.“教—学—评—致性”:意义与含义[J].中小学管理,2013(1):4-6.
- [15]高德胜.不是什么都能考的——对“思想品德”课考试思考[J].思想理论教育,2007(2):4-8.

【作者简介】林玲,南京师范大学道德教育研究所硕士研究生;章乐,南京师范大学道德教育研究所教授。

【原文出处】《中国德育》(京),2022.14.9~16

【基金项目】本文系国家社科基金2019年度教育学一般项目“儿童立场与小学品德教材的建构研究”(BEA190117)研究成果